

**Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur
Betreuung bei Lesehausaufgaben - Zusammenhänge im familiären Kontext**

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg

Christian Wandeler, Pädagogische Hochschule Freiburg und Universität Freiburg

Caroline Villiger, Pädagogische Hochschule Freiburg

Autorenhinweis: Die vorliegende Studie wurde mit Mitteln des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Projekt Nr. 13DPD3-114174) unterstützt.

Zusammenfassung

Die vorliegende Längsschnittstudie berichtet Befunde aus einem Elterntaining, bei dem gezielte Strategien zur Förderung der Anschlusskommunikation beim Lesen mit globalen Aspekten der Elternhilfe in Beziehung gesetzt worden sind. Am Training nahmen 230 Eltern von Viertklässlern aus 14 Schulklassen des Kantons Freiburg (Schweiz) teil. Die Elternintervention war Teil eines umfassenderen Programms zur Leseförderung zwischen Familie und Schule. Es zeigte sich, dass die Anwendung der drei Förderstrategien Vorwissen aktivieren, Texte vorausdenken und Gelesenes zusammenfassen in keiner statistisch signifikanten Beziehung zum familiären Hintergrund stand. Kinder mit schlechteren Noten wurden vermehrt dazu angehalten, Gelesenes zusammenzufassen. Längsschnittliche Analysen zeigten, dass die Kinder die Anwendung der Strategien Vorwissen aktivieren und Texte vorausdenken als Unterstützung wahrnehmen, das Zusammenfassen des Gelesenen jedoch mit elterlicher Kontrolle in Beziehung brachten. Auch in den selbstberichteten Angaben der Eltern wurde Zusammenfassen als Kontrolle interpretiert. Die Befunde liefern erste Hinweise über Zusammenhänge zwischen globalen und spezifischen Förderpraktiken der Elternhilfe und können Impulse für den Design künftiger Elterntrainings geben.

Schlüsselbegriffe: Familiärer Hintergrund, Familiäre Leseförderung, Elterliche Unterstützung, Hausaufgaben

Abstract

This longitudinal study reports the findings of an intervention for parents, in which specific strategies targeting the promotion of communication about reading were linked with more general aspects of parental support. 230 parents of 4th graders from 14 different classrooms in the canton of Freiburg (Switzerland) participated in the brief training program. The training for parents was part of a broader intervention to promote reading and increase the cooperation between families and schools in this regard. Results showed no statistically significant relationship between family background and the use of support strategies: activating prior knowledge, imagining the continuation of texts and summarizing the read content. Children with lower grades were asked more frequently to summarize what they have read. Longitudinal analysis showed, that children relate the use of the strategies activating prior knowledge and imagining the continuation of texts with parental support, whereas they perceive the strategy summarizing of content as control. According to the parental self-report, also parents view summarizing as control. The findings provide first indications about the relationships between general and more specific parental support and can give impulses for the design of future parent training programs.

Keywords: family background, reading promotion in the family, parental support, homework

1. Einleitung/Forschungsstand

Dass der familiäre Hintergrund und die familiäre Lesesozialisation einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Lesekompetenz eines Kindes leisten, steht ausser Frage (Schiefele, Artelt, Schneider & Stanat, 2004; Sénéchal & Young, 2008; Serpell, Sonnenschein, Baker & Ganapathy, 2002). Eltern können ihren Kindern beispielsweise Geschichten erzählen, Bücher vorlesen, mit ihnen Wortspiele spielen oder gemeinsam über Gelesenes sprechen. Solche Aspekte des häuslichen Umgangs mit Sprache haben sich für die Entwicklung der Lesekompetenz als äusserst aussagekräftig erwiesen (Retelsdorf & Möller, 2008). Hurrelmann (2004) erachtet die Familie in dieser Hinsicht sogar als wirksamste Instanz im Lesesozialisationsprozess der Kinder. Aus diesem Grunde liegt der Gedanke nahe, Eltern auch als Kooperationspartner für die schulische Leseförderung zu gewinnen. Schulerfolg hängt erwiesenermassen auch von ausserschulischen Stützsystemen wie der Familie ab (Helmke, 2003). Allerdings unterscheidet sich der Einbezug von Eltern für formale fachspezifische schulische Instruktionsabsichten ganz wesentlich von eher informellen Aktivitäten, wie sie für die innerfamiliäre Lesesozialisation typisch sind. Diese beiden Perspektiven lassen sich auch in den Befunden ausfindig machen, die zu familiären Interventionsstudien vorliegen.

Bisherige Leseförderprogramme unter Einbezug der Familie beschränkten sich bis anhin hauptsächlich auf den Vorschulbereich. Infolgedessen waren die meisten Ansätze breit definiert und bedingt durch ihren informellen Charakter kaum auf den Erwerb von spezifischen Lesefertigkeiten ausgerichtet (vgl. Mc Elvany, 2008; Morrow & Young, 1997). Metaanalysen zur Wirksamkeit familiärer Förderprogramme vermitteln denn auch ein uneinheitliches Bild. In der Untersuchung von White, Taylor und Moss (1992) fiel die Gegenüberstellung von

Home-based und Center-based-Ansätzen eher zu Ungunsten des Elternhauses aus. Gering ist auch der empirische Support, der aufgrund der Studien von Baker und Soden (1997) sowie von Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez und Kazyar (2002) für einen Einsatz familiärer Interventionsprogramme sprechen könnte. Demgegenüber konnten jedoch Sénéchal und Young (2008) mit ihrer Metaanalyse deutlich günstigere Effekte auf die Leseleistung von Kindern im Kindergartenalter bis zur dritten Klasse nachweisen. Die mittlere Effektstärke für den Anstieg der Lesefertigkeiten betrug .65. Befunde mit Drittklässlern beschränken sich allerdings auf zwei Arbeiten aus den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts. Berücksichtigt wurden jeweils nur fachspezifische Interventionsprogramme, bei denen die Eltern eine aktive Rolle als Tutoren einzunehmen hatten.

In ihrer Kritik an den Befunden von Mattingly et al. (2002) betrachten Sheldon und Epstein (2005) die widersprüchlichen Ergebnisse als Konsequenz zu breit und unscharf definierter Konzepte, die bei der Förderung informeller familiärer Leseaktivitäten vielfach die Regel seien. Im Gegensatz dazu fordern sie klare Zielsetzungen und domänenspezifische Vorgehensstrategien. In Ergänzung zu diesen durch konzeptionelle Unterschiede bedingten Einflüssen werden von anderen Autorinnen und Autoren aber auch Faktoren genannt, die sich generell ungünstig auf die Durchführung der jeweiligen Interventionsstudien auswirken können. Beispielsweise lassen sich bestehende kulturelle Disparitäten zwischen den verschiedenen familiären Lesekulturen nur bedingt kompensieren (Rodriguez-Brown, 2009). Damit hängt zusammen, dass Eltern sehr unterschiedliche intuitive pädagogische, didaktische und fachliche Vorkenntnisse in die Fördersituation einbringen, die mit den durchgeführten Massnahmen positiv oder negativ interagieren können (Mc Elvany, 2008, Schaefer & Edgerton, 1985). Diese Annahmen werden insbesondere auch durch Befunde der Hausaufgabenforschung

gestützt, die mehrfach bestätigt haben, dass die meisten Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung nebst lernförderlichem auch lernbeeinträchtigendes Verhalten wie Kontrolle oder forciertes Monitoring praktizieren (Exeler & Wild, 2003; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Wild & Remy, 2002; Wild, 2004). Wenn fachspezifische Massnahmen wie dem Kind beim Lesen zuzuhören oder durch spezifische Übungen Skills zu trainieren (vgl. Sénéchal & Young, 2008) mit kindseitig wahrgenommener globaler Überwachung oder Kontrolle konfundiert sind, dann sind negative Effekte auf das Lernen nicht auszuschliessen. Instruktive Impulse könnten sich in solchen Fällen als Auslöser für habitualisierte Formen elterlicher Hilfe entpuppen, die als problematisch erachtet werden. Diese Gefahr nimmt mit steigendem Alter der Kinder zu. Im Jugendalter fällt der generelle Zusammenhang zwischen Elternhilfe bei den Hausaufgaben und der Leistungsentwicklung sogar negativ ins Gewicht (Patall et al., 2008). Die Forderung nach klaren, bereichsspezifisch-instruktiven Programmkonzepten könnte sich je nach familiären Gegebenheiten und dem Alter des Kindes daher auch als kontraindiziert herausstellen. Es kann bei solchen Vorhaben somit nicht lediglich um die Frage gehen, was in den Familien getan wird, sondern wie die fraglichen Programmkomponenten aufgrund habitualisierter Praktiken umgesetzt werden.

Einen vielversprechenden Versuch, sich diesen Voraussetzungen zu stellen, wurde mit dem Berliner-Eltern-Kind-Leseprogramm unternommen, das sich auf das vierte Grundschuljahr konzentriert (McElvany & Artelt, 2007). Unter Berücksichtigung familiärer Gegebenheiten wurde der Einsatz von klar definierten Strategien zur Leseförderung konsequent umgesetzt und evaluiert. Die Autorinnen weisen auf eine gute Implementierbarkeit hin, wenn auch Effekte nur auf den Wortschatz und die textbezogene Metakognition, nicht aber auf das Textverständnis nachweisbar waren. Die vorliegende Studie schliesst sich diesen Erkenntnissen an.

Implementiert wurden ebenfalls bereichsspezifische Strategien der familiären Leseförderung. Diese wurden jedoch zusätzlich mit dimensional Formen übergreifender elterlicher Lernunterstützung bei den Hausaufgaben kombiniert. Die Wirksamkeit des Konzeptes im Hinblick auf die Entwicklung dimensionaler Komponenten konnte im Vergleich mit einer Kontrollgruppe bereits bestätigt werden (Villiger, Niggli & Wandeler, im Druck). In der vorliegenden Studie konzentrieren wir uns deshalb auf die Anwendung der Lesestrategien innerhalb der Treatmentgruppe. Durch längsschnittliche Analysen prüfen wir, wie sie mit den Dimensionen des Betreuungsverhaltens zusammenwirken.

1.1. Zur inhaltlichen Konzeption der familiären Leseförderungskomponenten

Das Programm gliedert sich wie oben erwähnt in zwei Komponenten auf. Einerseits sollten globale Dimensionen elterlicher Lernunterstützung beeinflusst werden. Andererseits sollte dieses Konzept durch bereichsspezifische Förderstrategien für das Lesen erweitert werden (vgl. Tabors, Snow & Dickinson, 2001).

Neuere mehrdimensionale Konzeptionen globaler elterlicher Lernunterstützung orientieren sich vielfach an der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985). Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie das Erleben von Autonomie als Schlüsselvariable ansehen (Grolnick, Price, Beiswenger & Sauck, 2007; Lorenz & Wild, 2007). Neben der Kompetenzerfahrung und dem Gefühl, sozial eingebunden zu sein, spielt sie eine zentrale Rolle für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation. Als demotivierend werden demzufolge direktiv-kontrollierende elterliche Massnahmen erachtet. Im Anschluss an die eigenen Arbeiten (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007) wurden die folgenden drei Dimensionen in das Programm übernommen: (1) Autonomieunterstützung als Bereitschaft, das Kind bei auftretenden Problemen zu unterstützen, (2) Einmischung als unaufgeforderte Unterstützung und (3) Kontrolle als Kategorie für direkte

Überwachungsmassnahmen. Es handelt sich dabei um Elternverhalten, das den Lernprozess zu Hause generell begünstigen oder behindern kann.

In Abgrenzung zu den dimensional Formen elterlicher Lernunterstützung handelt es sich bei den Strategien zur Leseförderung um gezielt einsetzbare Vorgehensprozeduren (Alexander & Jetton, 2000). Im Bestreben, instruktional-kontrollierendem Elterverhalten wenig Raum zu gewähren, wurde auf Strategien gesetzt, die mit der Unterstützung zur Autonomie verträglich sein sollten und auf eine symmetrische Anschlusskommunikation zwischen Eltern und Kindern abzielten (Groebe & Schroeder, 2004; Rosebrock & Nix, 2008). Folgende Strategien wurden als geeignet erachtet: Vorwissen aktivieren, Vorhersagen und Zusammenfassen (Palinscar & Brown, 1984; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Vorwissen aktivieren und Vorhersagen sind elaborative Strategien, die vor dem Lesen im Rahmen eines spontanen Gesprächs zur Anwendung gelangen können. Kinder können dabei ihre momentanen Vorstellungen zum Text äussern. Dies kann ihnen dazu verhelfen, neue Inhalte besser mit bestehenden Strukturen zu verknüpfen. Eltern verzichten auf kleinschrittige Anweisungen, verhalten sich symmetrisch und ermutigen den gegenseitigen Gedankenaustausch. Zusammenfassen ist demgegenüber eine Strategie, die nach dem Lesen einsetzt. Sie dient dazu, zentrale Aussagen des Textes heraus zu kristallisieren. Die Eltern verzichten dabei auf enges Nachfragen und konzentrieren sich auf aktives und interessiertes Zuhören.

Beziehungen zwischen globalen und bereichsspezifischen Förderaspekten sind konzeptuell bis anhin nicht geklärt (Kuger & Kluczniok, 2008). Bereichsspezifische Lesestrategien wurden im vorliegenden Fall als standardisierte, das Vorgehen strukturierende Skripts formuliert (O'Donnel & Dansereau, 1992). Die globalen Dimensionen wurden hingegen als übergreifende Förderaspekte bei den Hausaufgaben im Fach Deutsch behandelt. Die Konzeption, die Implementation und

die Wirksamkeit des entsprechenden Elterntrainings sind beschrieben in Villiger, Niggli und Wandeler (im Druck). Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe äusserten Eltern, die an diesem Training teilgenommen hatten, auch neun Monate später noch ein geringeres Mass an Einmischung und Kontrolle, während die Unterstützung von Autonomie auf einem hohen Niveau stabil blieb.

1.2 Prädiktoren elterlicher Lernunterstützung

Unstrittig ist, dass die Ausgestaltung dieser familiären Aktivitäten in starkem Masse von familiären Bedingungsfaktoren beeinflusst wird (Baumert & Schümer 2001; Hurrelmamm, Hammer & Niess, 1993). Watermann & Baumert (2006) differenzieren dabei zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse. Als Strukturmerkmale gelten der sozioökonomische Status, das Bildungsniveau der Eltern sowie der Migrationshintergrund. Diese strukturellen Faktoren entfalten ihre Wirkung über Prozessmerkmale des kulturellen Kapitals wie Bildungsressourcen (z. B. Literaturkenntnisse) und dem Besitz von Kulturgütern wie zum Beispiel Büchern (s. Schaffner & Schiefele, 2008). Mit dem sozialen Status hängen auch Leistungserwartungen zusammen, die Eltern an ihre Kinder stellen (Helmke, 2003; Wild, 2004). Damit geraten auch individuelle Faktoren wie die Leistungsfähigkeit und Geschlecht des Kindes ins Blickfeld der Betrachtung. Je schwächer beispielsweise die Leistungen bzw. die Noten eines Kindes ausfallen, desto mehr engagieren sich die Eltern. Der Umfang dieses Engagements muss aber nicht mit nachfolgend besseren Leistungen zusammenhängen. Er kann sogar mit schlechteren Leistungen einhergehen (Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004).

1.3 Fragestellungen

Diese Studie untersucht Zusammenhänge bereichsspezifischer und globaler Komponenten eines Elterntrainings im familiären Kontext als Teilevaluation eines

umfassenderen Programms zur Leseförderung zwischen Schule und Familie. Der Artikel berichtet Befunde zu zwei zentralen Fragestellungen.

Erstens wird analysiert, ob der Einsatz von bereichsspezifischen Formen der Elternhilfe durch familiäre Determinanten wie Bildungsniveau, Migrationshintergrund, Bildungsressourcen oder die Leistungen des Kindes beeinflusst wird. Da die Lesestrategien als verhaltensnahe Anleitungen formuliert worden sind, dürften sich die genannten Merkmale nur unwesentlich auf ihre Anwendung auswirken.

Zweitens prüfen wir das Zusammenspiel zwischen globalen Dimensionen des elterlichen Betreuungsverhaltens und bereichsspezifischen Strategien, die die Eltern mit ihren Kindern trainiert haben. Wir nehmen an, dass die konkret formulierten Praktiken die Anschlusskommunikation über das Lesen fördern und auf der globalen Ebene als Unterstützung wahrgenommen werden. Keine Zusammenhänge erwarten wir zwischen den drei bereichsspezifischen Förderstrategien und den problematischen Dimensionen Einmischung und Kontrolle.

2. Methoden

2.1. Stichprobe

Die Daten entstammen der Studie LiFuS (Lesen in Familie und Schulen) zur Leseförderung von Viertklässlern, die im Schuljahr 06/07 im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg (Schweiz) durchgeführt worden ist. Von 238 Schülern nahmen 230 Eltern am Elterntaining teil. 82.6 % der antwortenden Eltern waren weiblich und durchschnittlich 40.41 Jahre alt. Alle Schüler und Eltern füllten zu Beginn und neun Monate nach der Intervention einen Fragebogen aus (erste Befragung: September 06, zweite Befragung: Juni 07). Zusätzlich wurden die Schüler und ihre Eltern auch während der Intervention zweimal während je einer Woche (an drei

Wochentagen: Montags bis Mittwoch) mittels Fragebogen zur

Hausaufgabenbetreuung befragt (erste Befragung: Dezember 06, zweite Befragung: Februar 07). Diese Befragungen zielten darauf ab, die Umsetzung des Treatments zu überprüfen. Der Hauptfokus lag dabei auf dem elterlichen Unterstützungsverhalten (globale Dimensionen) und der Anwendung von bereichsspezifischen Strategien.

2.2 Instrumente

Elterliches Betreuungsverhalten bei den Hausaufgaben: Die Items stammen aus bestehenden Instrumenten (Niggli et al., 2007; Wild & Remy, 2001). Eine explorative Faktorenanalyse bestätigte die postulierte Struktur. Bei allen Skalen war eine fünfstufige Antwortskala verwendet worden, die von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ reichte. Die Skala Autonomieunterstützung, bestehend aus 4 Items, thematisiert die Bereitschaft der Eltern zur Förderung der kindlichen Selbständigkeit bei den Deutsch-Hausaufgaben („Ich helfe meinem Kind in Deutsch, wenn es mich darum bittet.“). Cronbach's Alpha betrug zu T1 .66 und zu T2 .69. Die Skala Kontrolle umfasst ebenfalls 4 Items und misst die elterliche Kontrolle während und nach der Hausaufgabenerledigung („Ich frage oft nach, ob mein Kind seine Deutsch-Hausaufgaben ordentlich erledigt hat.“); T1: Alpha = .53; T2: Alpha = .56. Die Skala Einmischung bezieht sich auf die unaufgeforderte Unterstützung der Eltern und besteht aus 5 Items („Ich helfe meinem Kind manchmal auch dann in Deutsch, wenn es mich nicht ausdrücklich um Hilfe bittet.“); T1: Alpha = .78; T2: Alpha = .77. Die Interkorrelationen der Skalen liegen zwischen $r = .01$ und $r = .55$ (s. Tab. 1).

In der Regel unterscheidet sich die Wahrnehmung der elterlichen Betreuung, je nachdem ob es sich um Daten handelt, die bei den Eltern oder bei den Kindern erhoben worden sind (vgl. dazu Gerber & Wild, 2008). Aus diesem Grund wurden für Kinder analoge Skalen mit adaptierten Items konstruiert. Die moderaten Korrelationen zwischen der Kind- und der Elternversion entsprachen mit $r = .33$; $.23$;

.19 den Erwartungen (s. Tab. 1). Cronbach's Alpha für die kindperzipierte Skala Autonomieunterstützung betrug zu T1 Alpha = .63 und zu T2 Alpha = .65.; für die Skala Kontrolle zu T1: Alpha = .59, zu T2: Alpha = .56. und für die Skala Einmischung T1: Alpha = .68; T2: Alpha = .69. Die Interkorrelationen der Skalen lagen in der Kindversion zwischen $r = .15$ und $r = .41$ (s. Tab. 1).

Familiärer Hintergrund: Der elterliche Bildungsabschluss wurde getrennt für Mutter und Vater erhoben; in die Analysen ging der jeweils höhere Abschluss ein. Die sieben Antwortmöglichkeiten zum Bildungsstand wurden in drei vergleichbar grosse Kategorien aufgeteilt: (1) niedriger Bildungsabschluss: 44% der Eltern hatten eine obligatorische Schulbildung, entweder keine oder eine Berufslehre oder eine Berufsschule absolviert; (2) mittlerer Bildungsabschluss: 31.5% der Eltern hatten eine Berufsmatura, eine Gymnasiale Matura oder eine Höhere Fach-/Berufsausbildung, und (3) hoher Bildungsabschluss: 24.5% hatten eine Fachhochschule oder Universität besucht. Für die späteren Analysen wurden zwei Dummy-Variablen gebildet (niedriger Bildungsabschluss und hoher Bildungsabschluss; Eltern mit einem mittleren Bildungsabschluss bildeten die Referenzgruppe). Ferner wurde die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher wie bei Moser und Tresch (2003) über eine vierstufige Skala erfasst: 1= 0-10 Bücher, 2= 11-50 Bücher, 3= 51-100 Bücher, 4= mehr als 100 Bücher. Zur Erfassung der Muttersprache wurde eine Dummy-Variable gebildet (Schweizerdeutsch/Hochdeutsch vs. andere).

Lesenote. Bei der Lesenote handelt es sich um die Zeugnisnote am Ende des ersten Semesters der vierten Klasse (Februar 2007). Die 1 entspricht der tiefsten, die 6 der höchsten Note.

Häufigkeit der Anwendung von Lesestrategien: Bei der ersten Befragung gaben, je nach Wochentag, zwischen 49.6% und 39.3% der Eltern an, mindestens

eine Lesestrategie angewendet zu haben. Beim zweiten Befragungszeitpunkt lag die Häufigkeit der Eltern mit Strategieanwendung zwischen 33.7% und 27.4%. Diese Angaben lassen, trotz der Abnahme der Strategieanwendung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, auf eine Kontinuität des Treatments im Verlaufe des Schuljahres schliessen. Für die Analyse der Strategien wurde für jede Strategie die Summe der Auftretenshäufigkeit an den sechs Tagen (drei Tage in der ersten Woche, drei Tage in der zweiten Woche) gebildet. Für die Berechnungen wurden nur diese Häufigkeitsvariablen für die Strategien Vorwissen aktivieren, Text vorausdenken, erzählendes Zusammenfassen und andere Strategien verwendet.

2.3 Statistisches Vorgehen

Zur Vorhersage des Elternverhaltens am Ende der vierten Klasse durch familiäre Hintergrundmerkmale sowie durch die Lesenote und das Geschlecht der Kinder wurden mit dem Programmpaket SPSS 14 Regressionsanalysen gerechnet. Die vorliegenden Daten sind auf Klassenebene geschachtelt. Der Varianzanteil auf der Klassenebene wurde überprüft und lag bei allen abhängigen Variablen unter 1%, deswegen wurde von einer Korrektur der Standardfehler abgesehen und keine Mehrebenenanalysesoftware benutzt.

Zur Untersuchung der Veränderung des Elternverhaltens wurden mit dem Programmpaket AMOS Strukturgleichungsmodelle mit manifesten Variablen gerechnet. Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde auf das in AMOS implementierte Full Maximum Likelihood Verfahren zurückgegriffen.

3. Ergebnisse

Tabelle 1 enthält die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen zum elterlichen Hausaufgabenengagement, zur Person des Kindes und zum familiären Hintergrund.

Hier ungefähr Tab. 1

Bei den Mittelwerten fällt auf, dass die von Eltern und Kindern geäußerte Unterstützung gleichermassen hoch ausfällt. Demgegenüber nahmen sich die Eltern im Vergleich zur Fremdwahrnehmung ihrer Kinder als kontrollierender wahr. Aus den Selbstberichten der Eltern geht im Weiteren hervor, dass 38 % von ihnen die Strategie Zusammenfassen in den beiden protokollierten Wochen ein oder mehrere Male angewandt hatten. 21 % praktizierten das Aktivieren von Vorwissen, 18 % das Vorausdenken von Texten. Je nachdem, ob ein neuer Text gelesen oder mit einem bereits bekannten Text weitergefahren wurde, konnte lediglich die eine oder die andere der letztgenannten Strategien angewandt werden. Addiert man somit die Werte dieser beiden Strategien, dann fällt die Differenz zum Zusammenfassen dahin.

Wendet man sich anschliessend den Interkorrelationen zu, dann ist festzustellen, dass die Mädchen durchschnittlich etwas bessere Noten erhalten als die Jungen. Besser fallen die Noten auch für deutschsprachige Kinder aus. In deutschsprachigen Familien sind zudem deutlich mehr Bücher vorhanden, die Eltern äussern mehr Unterstützung, gleichzeitig geringere Einmischung und Kontrolle. Keine signifikanten Korrelationen wurden zwischen dem Sprachmilieu und der Anwendung von Lesestrategien gefunden. Ähnlich fallen die Korrelationen zum Bildungshintergrund aus. Moderate Zusammenhänge fanden sich im Weiteren zwischen den Schulnoten und der elterlichen Hilfe. Weniger leistungsfähige Kinder

erfahren mehr Einmischung, ihre Eltern äussern weniger Unterstützung und geben an, die Strategie Zusammenfassen häufiger zu praktizieren. Diese Strategie korrelierte mit $r = .15$ zudem mit der selbstperzipierten Kontrolle der Eltern. Etwas höher ($r = .21$) ist der Koeffizient zwischen der Strategie Zusammenfassen und der von den Eltern wahrgenommenen Einmischung ausgefallen.

Insgesamt weisen die bislang berichteten Befunde darauf hin, dass der übliche Zusammenhang zwischen wahrgenommener dimensionaler Betreuungsqualität und dem familiären Hintergrund bei der Anwendung trainierter Lesestrategien nicht mehr feststellbar ist. Bei der Strategie Zusammenfassen scheint hingegen die Leistungsfähigkeit des Kindes eine Rolle zu spielen. Dieser vorläufige Befund soll im Folgenden unter Kontrolle von Drittvariablen erhärtet werden.

Tab. 2 berichtet die Befunde der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Anwendung von Lesestrategien.

Hier ungefähr Tab. 2

Neben den Indikatoren des familiären Hintergrundes (Schulabschluss, Bücher im Haushalt, Sprachkultur) wurden auch die Halbjahresnote und das Geschlecht des Kindes als Prädiktoren verwendet. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang konnte zwischen der Schulleistung in Form der Halbjahresnote und der Anwendung der Strategie Erzählendes Zusammenfassen dokumentiert werden. Eltern wenden diese Strategie häufiger an, wenn ihre Kinder geringere Leistungen zeigen. Erwartungsgemäss konnten keine bedeutsamen Vorhersagen für die beiden Strategien Vorwissen aktivieren und Texte vorausdenken gemacht werden. Die insgesamt geringe Varianzaufklärung weist allerdings darauf hin, dass die

berücksichtigten Prädiktoren nur einen kleinen Ausschnitt der Wirkfaktoren repräsentieren.

Die folgenden Analysen untersuchen die zentrale Frage, welche Effekte die drei implementierten Lesestrategien auf das globale Betreuungsverhalten der Eltern haben können. Die folgenden Analysen prüfen also die Frage, ob der Einsatz bestimmter Lesestrategien, der ja in unterschiedlicher Häufigkeit in den untersuchten Familien erfolgte, systematisch mit einer Veränderung des globalen Betreuungsverhaltens (bzw. genauer: der Wahrnehmung dieses Verhaltens durch Eltern und Kinder) einherging. Mögliche Wirkungen der Person des Kindes sowie des familiären Sprachhintergrundes wurden kontrolliert.

In Tab. 3 werden zuerst die Pfadanalysen für die drei Dimensionen des selbst perzipierten Elternverhaltens berichtet.

Hier ungefähr Tab 3

Zu T1 und T2 gingen die jeweils korrespondierenden dimensional Variablen Unterstützung, Einmischung und Kontrolle in die Analyse ein. Gerechnet wurden drei Modelle mit drei verschiedenen Lesestrategien. In Modell 1 wurde beispielsweise die Strategie Vorwissen aktivieren verwendet. Der signifikante prädiktive Effekt (= Stabilität) der selbstberichteten Unterstützung zu T1 fällt geringer aus als diejenigen der problematischen elterlichen Dimensionen Einmischung und Kontrolle. Ferner berichten Eltern von weniger leistungsfähigen Kindern und von Kindern nicht-deutscher Muttersprache, sich mehr einzumischen. Dieses Befundmuster wurde in allen drei Modellen gefunden. Zusätzliche Effekte zeigten sich in Modell 3. Die Anwendung der Strategie Erzählendes Zusammenfassen begünstigt die von den Eltern wahrgenommene Kontrolle.

Statistisch bedeutsam wird auch der Befund, dass sich nicht-deutschsprachige Eltern zum zweiten Messzeitpunkt und unter Kontrolle der Variablen des ersten Messzeitpunkts als kontrollierender wahrnehmen. (Die in Tab. 3 nicht aufgenommenen Pfade zwischen dem Elternverhalten zu T1 und der Anwendung der Lesestrategien waren mit Ausnahme der beiden Pfade von Einmischung zu T1 auf die Strategien Texte vorausdenken und Zusammenfassen nicht signifikant.)

In den Modellen 4 – 6 in Tab. 4 wurden die selbstberichteten Dimensionen des Elternverhaltens durch die kindperzipierten Werte ersetzt.

Hier ungefähr Tab. 4

Die folgenden, bereits festgestellten Zusammenhänge der Elternstichprobe wurden auch von den Kindern bestätigt: Ein durchgängig signifikant positiver Effekt trat ein zwischen dem wahrgenommenen Elternverhalten zu T1 und T2. Der festgestellte Zusammenhang zwischen der Anwendung der Strategie Erzählendes Zusammenfassen und Kontrolle wurde durch die Wahrnehmung der Kinder erhärtet. Einen wiederum signifikanten Effekt auf das wahrgenommene Ausmass von Einmischung hatte die Halbjahresnote. Daneben traten aber auch Veränderungen ein: Wie die Modelle 4 und 5 zeigen, fand sich auf Seiten der Kinder ein signifikant positiver Effekt der beiden Strategien Vorwissen aktivieren und Text vorausdenken auf die wahrgenommene Unterstützung der Eltern. Ein Einfluss des Sprachmilieus auf die berichtete Einmischung blieb bei den Kindern hingegen aus.

Zusammenfassend spielten die implementierten drei Lesestrategien für die kindperzipierte längsschnittliche Entwicklung des globalen Elternverhaltens eine bedeutsame Rolle. Vorwissen aktivieren und Texte vorausdenken begünstigen die wahrgenommene Unterstützung. Erzählendes Zusammenfassen stand dagegen in

einem positiven Zusammenhang zur geäußerten Kontrolle, und zwar nach Einschätzung von Eltern und Kindern.

4. Diskussion

Die vorliegende Studie bekräftigt die Hypothese, dass Determinanten des familiären Hintergrundes in keinem Zusammenhang zur Anwendung von Förderstrategien des Lesens stehen. Die Strategien zur Leseförderung konnten aufgrund bestehender, trainierbarer Skripts offensichtlich von allen Beteiligten direkt angewandt werden. Diese konkrete Form der Anleitungen kommt auch Eltern entgegen, die sich unsicher fühlen und didaktische Ratschläge erwarten (vgl. Wild, 2004). Vergewissert man sich zugleich der Tatsache, dass die meisten Eltern bereit sind, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen (Trautwein, Köller & Baumert, 2001), dann bestehen zwischen den Milieus geringe Unterschiede, die konkret formulierten, quasi rezepthaften Strategien auch tatsächlich umzusetzen.

Neben den Merkmalen des familiären Hintergrundes wurden auch das Geschlecht und die Leistungsfähigkeit des Kindes als Prädiktoren verwendet. Die zentrale Information über den Leistungsstand der Kinder stellen für Eltern die Schulnoten dar. Es zeigte sich, dass Kinder mit geringerer Leistungsfähigkeit in vermehrtem Masse dazu angehalten wurden, zu erzählen bzw. zusammenzufassen, was sie gelesen hatten. Auch in der Metaanalyse von Sénéchal und Young (2008) spielte die Leistungsfähigkeit des Kindes eine zentrale Rolle für das eingegangene Engagement der Eltern. Im vorliegenden Fall kann man sich jedoch die Frage stellen, weshalb lediglich die Strategie des Zusammenfassens mit der Schulnote zusammenhängt. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass Zusammenfassen im Gegensatz zum Vorwissen aktivieren und Texte vorausdenken nach dem Lesen stattfindet, so dass von den Eltern festgestellt werden kann, was die Kinder

verstanden haben und was nicht. Diese Tendenz ist bei den Kindern wahrscheinlicher, über deren Leistungsentwicklung die Eltern kontinuierlichen Aufschluss erhalten möchten. Dass dies bei leistungsschwächeren Kindern eher zutrifft, ist evident.

Betrachtet man die Beziehung der Lesestrategien mit den globalen bereichsspezifischen Dimensionen des Elternverhaltens, dann wird die Hypothese bekräftigt, dass die Strategien Vorwissen aktivieren und Texte vorausdenken in einem positiven Zusammenhang zu der von den Kindern wahrgenommenen elterlichen Unterstützung stehen. Dieser Zusammenhang wurde allerdings nur in den kindperzipierten Daten bestätigt. Die unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Eltern und Kindern kann damit zusammenhängen, dass Einschätzungen in aller Regel die Folge von Generalisierungsprozessen subjektiv wahrgenommener und interpretierter situationsspezifischer Erfahrungen sind. Diese Generalisierung dürfte bei den Kindern durch die Qualität der erlebten emotionalen Beziehung erfolgen. Vorwissen aktivieren und Texte vorausdenken können von ihnen positiv als unterstützende Zuwendung erlebt werden, während sie von den Eltern möglicherweise eher als „technische“ Angelegenheit empfunden werden können (s. negative Pfadkoeffizienten auf Unterstützung). Die Einschätzung der Eltern könnte zudem von den Erfahrungen im Elternkurs beeinflusst worden sein. Unterstützung wurde als Förderung von Autonomie implementiert, wogegen die Anwendung der Lesestrategien eher eine von den Eltern ausgehende Initiative voraussetzt.

Konsistent ist jedoch der erwartungswidrige Befund, dass die Anwendung der Strategie Zusammenfassen von beiden Partnern mit wahrgenommener Kontrolle zu T2 assoziiert ist. Den Hauptgrund für diesen nicht intendierten negativen Nebeneffekt sehen wir in der Interpretationsbreite, die die Strategie Zusammenfassen zulässt. Wie oben erwähnt, sollten die Eltern dabei die Rolle als interessierte

Zuhörerinnen und Zuhörer einnehmen. Stattdessen kann die Massnahme aber auch als Monitoring-Strategie umgesetzt werden, die negative Folgen auf Leistung und Motivation nach sich zieht (vgl. Patall et al., 2008). Eltern handeln nicht durchwegs streng nach Skriptvorgaben. Sie formen ihre Hilfen auch nach ihren didaktischen Gewohnheiten und ihren Überzeugungen (Gerber & Wild, 2008) und können insbesondere bei Leistungsproblemen eine Zusammenfassung verlangen, die von den Kindern möglicherweise als bohrendes Abfragen, von den Eltern jedoch als notwendige Kontrolle aufgefasst wird. In Betracht zu ziehen ist dabei, dass die Wirkungsrichtung nicht einseitig kausal interpretiert werden sollte. So ist der Schluss nicht zwingend, das Elternttraining habe mit der Strategie des Zusammenfassens Kontrolle zu T2 induziert. Möglich ist auch ein reziproker Einfluss, indem Eltern mit manifestem Kontrollverhalten die Strategie in ihrem Sinne qualitativ umdeuten.

Die festgestellten Zusammenhänge zwischen den Einzelphänomenen lassen sich auch zu einigen grundsätzlichen Überlegungen verdichten. Setzt man instruktive Massnahmen mit globalen Dimensionen der Elternhilfe in Beziehung, dann können sie je nach Variabilitätsbreite sowohl mit erwünschten als auch mit unerwünschten Komponenten in Verbindung gebracht werden. Instruktive Massnahmen, die auch eine produktorientierte Zielsetzung zulassen (vgl. Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004), können problematische Komponenten des Elternverhaltens konsolidieren. Vor allem die Leistungsfähigkeit des Kindes könnte die Hilfe der Eltern in die eine oder in die andere Richtung lenken. Die vorliegende Untersuchung konnte somit andeuten, dass die einleitend erwähnte Beziehung zwischen gezielten Massnahmen der familiären Leseförderung und globalen Dimensionen elterlicher Hilfe nach wie vor nicht frei von Widersprüchen ist. Konzepte, die anstelle forcierter Massnahmen zur Leistungssteigerung das Bedürfnis der Kinder nach Autonomie respektieren und eher emotionalen Support (Minsel,

2007) für die schulischen Leistungen bereitstellen, dürften nach wie vor eine gangbare Alternative darstellen. Zur Klärung dieser Fragen dürfte weitere Forschung notwendig sein, die über die hier berichteten Erfahrungen deutlich hinausgehen. Denkbar sind Versuche mit anderen Strategien und alternativen dimensional Ansätzen und Programmen. Kinder und Eltern könnten über ihre Erfahrung in bestimmten Programmen auch qualitative Aussagen machen, die dazu beitragen könnten, differenziertere Erkenntnisse zu gewinnen.

Aus praktischer Sicht dürfte sich die Kombination von instruktiven Förderpraktiken und dimensional Komponenten bewährt haben. Kritisch zu prüfen wäre bei einem Re-Design des Programms die Strategie des Zusammenfassens. Es ist ja diese Auseinandersetzung mit dem Erwartungswidrigen, die die Weiterentwicklung eines Konzeptes voranbringen kann.

Literatur

- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from Text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (p. 285 - 310). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1997). Parent involvement in children's education: A critical assessment of the knowledge base. Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago IL, ERIC Document Reproduction Service No. ED407127.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323 - 407). Opladen: Leske + Budrich.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft* 31 (1), 6-22.
- Gerber, J. & Wild, E. (2008). Elterliche Hilfe beim häuslichen Lernen als Funktion epistemologischer Überzeugungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55 (4), 276-287.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen - Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306-348). Weinheim: Juventa.
- Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L. & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology* 43 (4), 991-1002.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C., Eds. (2004). *Motivating reading comprehension. Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze:

Kallmeyer.

Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Unterstützung und Schulleistung ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung* 57 (3), 251 - 277.

Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim und München: Juventa.

Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993). *Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11*, 159-178.

Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental involvement in schooling. In M. Prenzel (Eds.). *Studies on the educational quality of schools* (p. 299 - 316). Münster / New York: Waxmann.

Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research* 72 (4), 549-576.

McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.

McElvany, N. & Artelt, C. (2007). Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm: Konzeption und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 54 (4), 314-332.

Minsal, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (3), 299-316.

Morrow, L. M. & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology* 89 (4), 736-742.

Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Aargauer Lehrmittelverlag des Kantons AG.

Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 54 (1), 1-13.

O'Donnel, A. & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (S. 120-141). Cambridge: Cambridge

University Press.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117-175.

Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research* 78 (4), 1039-1101.

Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55 (4), 227-237.

Rodriguez-Brown, F. V. (2009). *The home-school connection*. New York / London: Routledge.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schaefer, E. S. & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (p. 287 - 318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schaffner, E. & Schiefele, U. (2008). Familiäre und individuelle Bedingungen des Textlernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55 (4), 238-252.

Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P., Hg. (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. From kindergarten to grade 3: A Meta-analytic review. *Review of Educational Research* 78 (4), 880-907.

Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L. & Ganapathy, H. (2002). Intimate Culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology* 16 (4), 391-405.

Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood & P. Anders (Eds.). *The literacy development of students in urban schools: research and policy* (S. Newark, DE: International Reading Association.

Tabors, P. O., Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.).

Beginning literacy with language: young children at home and school (p. 313-334). Baltimore, MD: Paul H Brooks Pub Co.

- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (5), 703-724.
- Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, C. (im Druck). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Watermann, J. & Baumert, J. (2008). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- White, K. R., Taylor, M. J. & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research* 62 (1), 91-125.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen - Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (Beiheft 3), 37-64.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft* 30 (1), 27-51.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen zwischen der globalen elterlichen Hilfe (eltern- und kindperzipiert), den Förderstrategien, sowie Kindvariablen und familiären Determinanten.

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Geschlecht Schüler	1.49	.50														
2 Deutschsprachig	0.87	.34	-.13													
3 Tiefer Bildungsabschluss	0.45	.50	.03	-.06												
4 Hoher Bildungsabschluss	0.25	.43	-.06	.02	-.52**											
5 Anzahl Bücher	3.17	.95	-.08	.40**	-.38**	.36**										
6 Lesenote WS 06/07	5.00	.57	-.18**	.25**	-.23**	.21**	.28**									
7 Unterstützung Schüler t2	4.37	.72	-.07	.15*	.16*	-.14*	.03	.04								
8 Einmischung Schüler t2	2.21	.83	.03	-.04	.09	-.08	-.08	-.22**	.29**							
9 Kontrolle Schüler t2	2.49	.83	.11	-.05	-.03	.03	-.03	-.06	.15*	.41**						
10 Unterstützung Eltern t2	4.53	.61	-.12	.36**	-.03	.02	.21**	.19**	.33**	.05	-.06					
11 Einmischung Eltern t2	2.17	.85	.08	-.27**	.16*	-.17*	-.17**	-.31**	.00	.23**	.09	-.01				
12 Kontrolle Eltern t2	3.56	.85	-.03	-.15*	.04	-.07	.04	-.02	.03	.17**	.19**	.18**	.55**			
13 Strategie Vorwissen	0.32	.71	-.10	-.11	.01	-.03	-.03	-.02	.16	.09	.01	-.08	.05	.00		
14 Strategie Text	0.30	.75	-.05	-.11	.03	.02	-.09	-.09	.11	.17	.11	-.11	.21**	.06		
15 Strategie Zusammenfassen	0.80	1.31	-.03	.03	.02	-.11	-.03	-.14*	.01	.04	.08	.05	.11	.15*	-.05	-.04

Anmerkungen: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; (zweiseitig getestet); Dummyvariablen für Bildungsabschluss und Familiensprache

Tabelle 2: Befunde der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Anwendung von Förderstrategien

<i>Prädiktoren</i>	Vorwissen aktivieren	Text vorausdenken	erzählendes Zusammenfassen	Total Strategien
Deutschsprachig	-.09	-.04	.09	.02
Bildungsabschl. tief	.02	.05	-.11	-.06
Bildungsabschl. hoch	-.01	.13	-.10	-.03
Anzahl Bücher	.00	-.05	-.06	-.07
Geschlecht	-.14	-.09	-.02	-.11
Lesenote WS 06/07	-.02	-.10	-.17 *	-.18 *
R^2	.02	.03	.04	.04

Anmerkung: B = standardisierter Regressionskoeffizient; *p<.05 (zweiseitig)

Tabelle 3: Strategieverwendung und Entwicklung des selbstberichteten Elternverhaltens: Längsschnittliche Analysen

<i>Prädiktoren</i>	Unterstützung	Einmischung	Kontrolle
1 T1 Unterstützung/Einmischung/Kontrolle	.36 ***	.57 ***	.47 ***
Geschlecht	-.01	.05	-.01
Lesenote WS 06/07	.07	-.16 **	.00
Muttersprache Deutsch	.13	-.14 *	-.12
Strategie Vorwissen aktivieren	-.07	.03	-.03
R^2	.20	.45	.23
2 T1 Unterstützung/Einmischung/Kontrolle	.37 ***	.55 ***	.47 ***
Geschlecht	-.01	.05	.00
Lesenote WS 06/07	.05	-.16 **	.00
Muttersprache Deutsch	.13	-.14 *	-.12
Strategie Text vorausdenken	-.11	.05	.06
R^2	.21	.45	.23
3 T1 Unterstützung/Einmischung/Kontrolle	.37 ***	.56 ***	.46 ***
Geschlecht	.00	.05	.01
Lesenote WS 06/07	.08	-.15 **	.02
Muttersprache Deutsch	.13	-.15 *	-.14 *
Strategie erzählendes Zusammenfassen	.08	.02	.13 *
R^2	.21	.45	.25

*** p<.001, **p<.01, *p<.05 (zweiseitig)

Tabelle 4: : Strategieverwendung und Entwicklung des kindperzipierten Elternverhaltens: Längsschnittliche Analysen

<i>Prädiktoren</i>		Unterstützun	Einmischun	Kontrolle
4	T1 Unterstützung/Einmischung/Kontrolle	.34 ***	.44 ***	.43 **
	Geschlecht	.02	.04	.10
	Lesenote WS 06/07	-.01	-.13	.02
	Muttersprache Deutsch	.10	.03	.09
	Strategie Vorwissen aktivieren	.15 *	.05	-.01
	R^2	.16	.24	.19
5	T1 Unterstützung/Einmischung/Kontrolle	.37 ***	.44 ***	.42 **
	Geschlecht	.02	.04	.11
	Lesenote WS 06/07	-.01	-.13 *	.02
	Muttersprache Deutsch	.10	.03	.09
	Strategie Text vorausdenken	.13 *	.07	.03
	R^2	.16	.25	.20
6	T1 Unterstützung/Einmischung/Kontrolle	.36 ***	.45 ***	.42 **
	Geschlecht	.01	.04	.11
	Lesenote WS 06/07	-.02	-.14 *	.04
	Muttersprache Deutsch	.10	.04	.08
	Strategie erzählendes Zusammenfassen	-.02	.01	.12 *
	R^2	.14	.24	.21

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ (zweiseitig)

Anhang: Anleitung zur Strategie Zusammenfassen

Zusammenfassen

(nach den Hausaufgaben,
nachdem du gelesen hast)



Beim Zusammenfassen überlegst du dir, was wirklich wichtig ist im Text und sagst in eigenen Worten, was du gelesen hast.

Was du machen kannst:

1. Unterstreiche zuerst alleine oder markiere farbig ein paar wichtige Wörter, z.B. Namen, Sachwörter oder Eigenschaften von Personen.
Oder: Schreibe einen Stichwortzettel mit wichtigen Dingen drauf. Drei oder vier Wörter reichen.
2. Erzähle jemandem mit wenigen Sätzen, was du gelesen hast! Womit beginnst du? Womit endest du? Was passiert wann in der Geschichte?
3. Was denkst du über den Text? Sprich mit jemandem darüber!
 - Findest du ihn spannend oder total langweilig? Warum?
 - Bei Sachtexten: Was hast du Neues erfahren? Interessiert dich das, was du gelesen hast? Warum? Warum nicht?

Korrespondenzadresse:
Pädagogische Hochschule Freiburg
Alois Niggli
Murtengasse 36
CH-1700 Freiburg
niggli@edufr.ch
+41 26 300 72 55